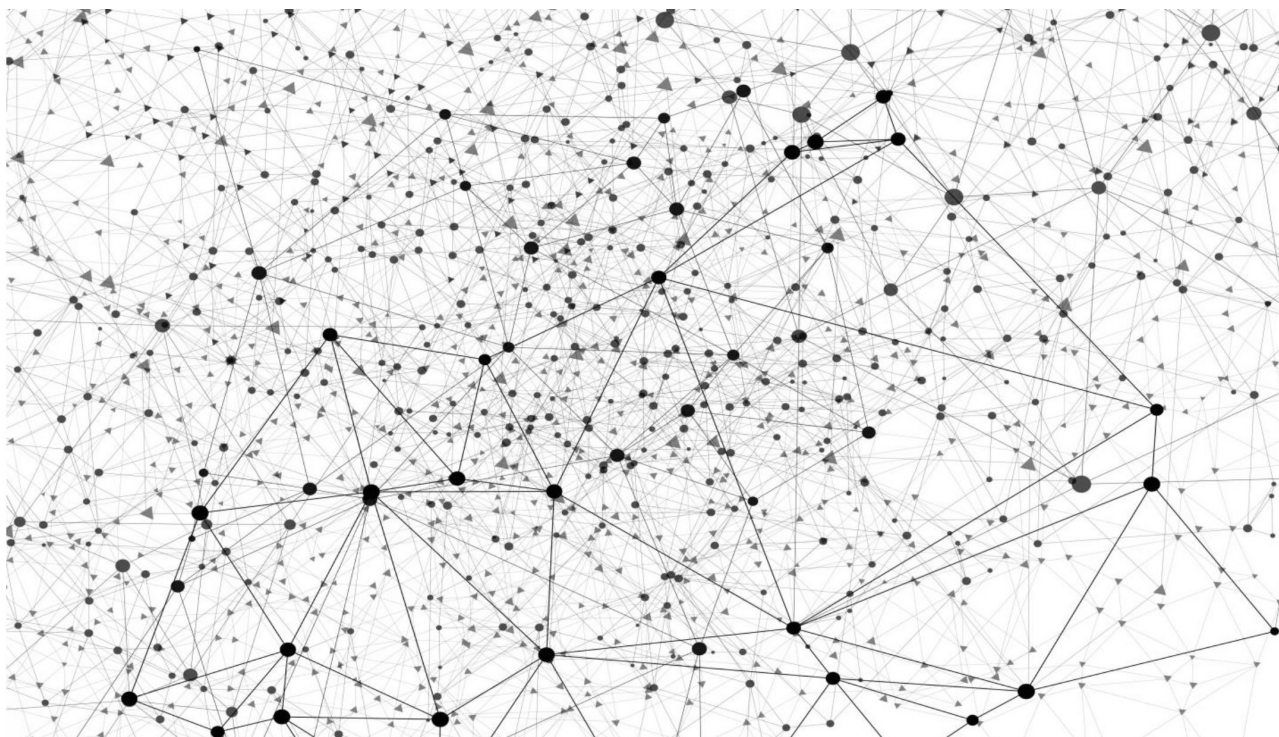


L'ART COM A MATÈRIA RIZOMÀTICA EN L'EDUCACIÓ

— Una estratègia per al canvi en l'estructura del sistema educatiu —



Treball de Final de Màster

Realitzat per: Nil Guasch

Tutoritzat per: Antonio Zúñiga

Curs: 2018-2019

Màster en Formació del Professorat de Secundària: Especialitat Dibuix



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Rizoma:

Tija subterrània que creix de forma horitzontal, ramificar-se en qualsevol punt en arrels i formant nusos, brots i tubercles. Els rizomes creixen indefinidament. Durant els anys, les parts més velles moren i, simultàniament, creixen nous brots, d'aquesta manera poden cobrir grans àrees de terreny. El rizoma pot funcionar com a arrel, tija o branca sense importar la seva posició dins la planta.

Índex

1. Introducció: Manifest per a una educació rizomàtica	5
2. Objectius	7
3. Justificació	8
3.1. Origen	8
3.2. Reivindicació de la utopia	9
3.3. Currículum jeràrquic: El confinament de les arts a la perifèria del sistema educatiu	11
4. Marc teòric	13
4.1. La compartimentació del saber: L'arbre del coneixement	13
4.2. El rizoma com a base teòrica: Introducció al rizoma de Deleuze i Guattari	14
4.2. Principis del Model Rizomàtic aplicats al sistema educatiu	16
5. Metodologia	20
5.1. L'art com a matèria rizomàtica: Estructura rizomàtica en l'ensenyament de les arts	20
5.2. L'art com a matèria aglutinadora	22
5.3. El perill de la història única: Una història de l'art més paritària	23
5.4. Els professors com a professionals de la reflexió	25
5.5. Pedagogia de l'autonomia: Fomentar la participació activa de l'alumnat	26
5.6. Enderrocar els murs: La comunitat d'aprenentatge	27
5.7. Educació per a un món canviant	29
6. Tretze idees per a una educació rizomàtica	30
7. Conclusions	31
8. Referències	33

Síntesi: L'art es presenta com a element vertebrador d'una educació més flexible i rizomàtica. Mitjançant el concepte filosòfic de Rizoma desenvolupat per Deleuze i Guattari, es busca construir un model educatiu en el qual les diferents assignatures es relacionin, a través de l'art i dels seus punts d'unió, les unes amb les altres. L'estructura rizomàtica com a alternativa sistèmica i metodològica a la compartimentació tradicional de l'ensenyament. També es busca traçar nous vincles entre escola i context al mateix temps que s'aposta per una educació més reflexiva i emancipadora.

Paraules Clau: Educació Artística, Educació Integral, Emancipació, Estructura Rizomàtica, Pensament Crític, Transversalitat.

Abstract: Art is presented as a key element of a more flexible and rhizomatic education. Through the philosophical concept of Rizoma developed by Deleuze and Guattari, the aim is to build an educational model in which the different subjects are related, through art and their points of union, with each other. The rhizomatic structure as a systemic and methodological alternative to the traditional compartmentalisation of education. It also seeks to draw new ties between school and context while focusing on a more reflective and emancipatory education.

Keywords: Art Education, Critical Thinking, Emancipation, Integral Education, Rhizomatic Structure, Transversality.

1. INTRODUCCIÓ: MANIFEST PER A UNA EDUCACIÓ RIZOMÀTICA

L'educació que ve és l'educació en xarxa. L'educació tradicional, compartimentada, varada en el passat i aïllada en si mateixa, no té cabuda en un món que es mou i canvia constantment. En un moment en el qual els i les més joves tenen accés a una xarxa infinita d'informació, l'educació ha de modificar la seva estructura o esdevenir irrellevant.

En aquest context, les escoles, per a prosperar, hauran de ser més imaginatives i dinàmiques. Hauran de buscar noves estructures que els hi permetin exercir el lideratge emancipador que necessita la societat.

‘L’art com a matèria rizomàtica en l’educació’ busca aportar idees per a impulsar l’educació com a motor de canvi social. En el treball s’analitza l’estancament de l’educació com a conseqüència d’una compartimentació que ha portat a l’aïllament dels diferents elements i agents que componen el sistema educatiu i ha desvinculat la vida de l’escola. Davant d’aquest fet, es proposa el model rizomàtic com a estructura per a l’educació, i l’art com a matèria aglutinadora. Es proposen una sèrie de mesures, algunes de llarg recorregut i altres aplicables ipso facto, per tal d’ajudar a reactivar les escoles com a centres de la vida de l’alumnat i com a motor de reflexió i consciència social.

L’objectiu principal d’aquest projecte és promoure la construcció d’un sistema en xarxa que englobi tots els nivells de l’educació i que serveixi per a ampliar els límits dels centres educatius i les assignatures. Propiciar la interrelació dels diferents elements que componen el sistema.

Dins del treball es busca reflexionar, justificar i argumentar els avantatges que tindria, per a la comunitat educativa i per a la societat, un sistema rizomàtic que tracés connexions constants, tant dins com fora dels centres educatius. Que fos suficientment flexible com per a transformar-se i adaptar-se a les circumstàncies canviants, tant del dia a dia com del context sociocultural. És a dir, perquè pugui actualitzar-se constantment i així possibilitar la participació activa i compromesa de les persones que la conformen.

La dificultat d’aconseguir el consens i la infraestructura necessaris per a crear un sistema educatiu rizomàtic no hauria de generar desànim i inacció. Tot i les dificultats que comporta realitzar un canvi estructural en l’educació, resulta imprescindible mobilitzar-la per a treure-la de l’estancament en el qual es troba i tornar-la a situar com a motor d’una societat més emancipada. Per a interpel·lar als i les joves en el seu propi procés d’aprenentatge i per a assolir una educació que es pugui entendre com un tot interconnectat i mòbil.

Els diferents elements que conformen el sistema educatiu (centres, assignatures, professorat...) han de combinar autonomia i vincle comú per tal que, per un costat, puguin gestionar-se i organitzar-se per a donar la millor educació possible en relació amb les necessitats específiques del seu alumnat, i, per l’altra, assegurar l’assoliment de les competències que permetin a l’alumnat participar en la societat en igualtat de condicions.

En definitiva, és necessari activar la transformació de l'educació per tal que sigui capaç d'actualitzar-se i traçar vincles amb el moment present. Deleuze i Guattari, els integradors del terme rizoma en filosofia, van entendre en el seu dia la necessitat d'un nou tipus de pensament que permetés a les persones llegir un món sobresaturat d'informació d'una forma més reflexiva i crítica. També van entendre com a necessari aprendre a establir connexions que permetessin a les persones entendre d'una forma més completa allò que els rodejava. Avui, ja plenament immersos en aquest nou món, és urgent educar en l'educació integral, primant l'autonomia de pensament que permeti als i les joves desenvolupar-se en el context actual i futur.

2. OBJECTIUS

1. Mostrar i treballar la interdisciplinarietat a través de l'art.
2. Reubicar i resignificar l'art dins del sistema educatiu.
3. Atallar la problemàtica de la compartimentació de sabers.
4. Fomentar la reflexió i el pensament crític.
5. Possibilitar la transversalitat contínua entre matèries.
6. Promoure la multiplicitat integradora de relats històrics.
7. Evitar la jerarquitització del coneixement.
8. Possibilitar un aprenentatge continu i evolutiu.
9. Possibilitar l'adaptació de l'educació a un context sempre canviant.
10. Promoure la participació activa de l'alumnat en el seu aprenentatge.
11. Traçar nous vincles entre l'escola i el seu entorn immediat.
12. Treballar amb metes interessants i motivadores

3. JUSTIFICACIÓ

3.1. Origen

Durant les pràctiques em vaig trobar amb una sentència escrita en una pàgina de PowerPoint projectada a la sala d'actes de l'institut durant l'entrega de premis dels Jocs Florals. *“En el futur, l'art desapareixerà dels instituts.”* Era una frase escrita per un grup d'alumnes de l'ESO dins d'un treball sobre el futur de l'escola. La frase semblava celebrar el progrés de l'educació del futur respecte a l'actual. L'acompanyaven altres frases com “Hi haurà iPads per a tots els alumnes”, “No existiran els deures” o “Hi haurà més hores de Tecnologia”. Al principi, em vaig dir a mi mateix que només era un treball i que no tenia massa importància. Però aquella frase se'm va quedar gravada i, de tant en tant, la recordava. Jo, que m'havia apuntat a un màster per a ser professor d'art, convençut de la importància i transcendència de les arts en l'educació, em veia contradit per una sentència fatal. I el més alarmant era que aquesta sentència hagués estat escrita per un grup d'alumnes. Qui millor per a parlar de l'escola futura ideal que els mateixos alumnes?

Aquesta sentència va confirmar de forma inequívoca un fet que feia temps que em preocupava: El confinament de les arts a la perifèria del sistema educatiu. A partir d'aquí, vaig decidir analitzar els motius d'aquest confinament i tractar de resoldre un fet que em resultava preocupant. Si bé vaig estar a prop d'acceptar d'una vegada per totes l'argument recurrent que avui en dia en l'educació secundària les arts són prescindibles, finalment, com sempre acaba passant quan sento aquest argument, això em va impulsar a treballar per defensar l'ensenyament de les arts i tractar de tornar-lo a fer imprescindible.

Durant les pràctiques, i també durant els estudis en Belles Arts, el Batxillerat i l'ESO, he pogut assistir a classes d'art molt diverses. En analitzar de forma retrospectiva la meua vivència en aquestes classes partint de la sentència ‘l'ensenyament de les arts és prescindible’, vaig començar a identificar un patró amb el qual havia anat classificant les classes d'art que havia realitzat en innecessàries/inútils/prescindibles i necessàries/útils/imprescindibles. Aquest patró obeïa sempre a qüestions relacionals de l'assignatura amb altres facetes de la vida o de la mateixa educació: per una banda, aquelles classes que presentaven l'art com a sublimació d'un procés creatiu pur i impulsu, sorgit de forma visceral de l'interior del propi ser, em semblaven fascinants com a idea però em resultaven inaccessibles i frustrants i, per tant, prescindibles i oblidables; per altra banda, aquelles classes que tractaven l'art com a resultat d'un conjunt de vivències, relacions múltiples i elements dissonants, resultaven ser molt més accessibles i, per tant, acabaven generant experiències vitals i d'aprenentatge molt més significatives.

A partir d'aquí, l'estructura rizomàtica de l'educació i concretament de l'ensenyament de les arts se'm va presentar com a urgent i necessària.

3.2. Reivindicació de la utopia

“Las imágenes que los conceptos de utopía y razón sugieren no los hace fácilmente armonizables, o, al menos, ésta es la opinión de muchos. La utopía no es más que un sueño. La razón, de la que hoy se ocupan con asiduidad las ciencias sociales, trata de algo menos oscuro y más evidente. Así, nada parece ceñirse menos a la razón que el sueño de una vida mejor. Nada está más alejado de los modelos de ciencia en boga que la existencia de la vida buena. Las utopías, como todas las fantasías, carecen de justificación racional alguna. Por supuesto, la razón puede explicarlas, esto es, puede darnos cuenta de su génesis, estructuración y «razón de ser», pero esto es claramente distinto de que las utopías tengan un fundamento racional. A este respecto, según se nos dice, la utopía ha muerto, si es que alguna vez estuvo viva. En la época de la racionalidad científico-técnica se reserva al pensamiento utópico un lugar aproximadamente simétrico entre la poesía y el ocio improductivo. Aquellos intelectuales a los que se hace responsables de su nacimiento no son figuras a emular; más bien habría que evitarlos con todo cuidado. Los utópicos son meros ideólogos, (...).” (Águila, 1984, p.37)

01

Idea:

La utopia com a inici de canvi

Els somnis, les utopies d'avui, són el primer pas cap a la millora educativa del demà.

El desànim i la inacció provocats per l'envergadura i la rigidesa del sistema educatiu són, en part, els causants de que avui en dia la seva estructura estigui totalment desfasada. Potser el que Zygmunt Bauman (2005) anomena 'síndrome de la impaciència' és el motiu principal d'aquesta inacció, l'esforç i l'espera que requereixen els canvis necessaris es presenten com a massa costosos i prolongats com per a dedicar-hi temps. Però és necessari que es cregui en una educació utòpica per a arribar, algun dia, a assolir una educació millor. La impossibilitat de modificar profundament el sistema educatiu en l'actualitat, ja sigui per raons tècniques, econòmiques, administratives... no pot impedir que es busquin alternatives més adequades a l'actual.

Una utopia entesa com a espai de reflexió col·lectiva i evolutiva, i no com a espai on abocar pensaments arbitraris i capritxosos. Entesa com a anàlisi acurat de la realitat i les circumstàncies existents, com a revisió crítica del passat, com a anticipació, a partir del que s'ha fet amb anterioritat, de desencadenants futurs. Pensar la utopia com a pensament unificador d'infinites influències a la recerca de resultats fins ara desconeguts.

Podríem anomenar utopia rizomàtica aquella que, lluny de viure confinada en una illa imaginària i buida, es relaciona de múltiples formes amb la realitat que la rodeja i la precedeix, es construeix a partir d'aquestes i projecta idees de futur basades en l'aprenentatge que aquestes li han atorgat. Escriu Ernst Bloch: “La utopía se extiende tan lejos y proporciona tanto poder a todas las

actividades humanas que toda consideración del hombre y del mundo la debe contener necesariamente.” (McLaren, 1994: p.73)

Per a generar utopies interessants s’ha de tindre referents, conèixer el que s’ha fet amb anterioritat per a poder aprendre’n i plantejar idees assentades sobre les idees del passat per tal de superar-les. El sociòleg Robert K. Merton planteja el seu llibre ‘A hombros de gigantes’ com a recerca per a trobar l’origen de la frase "Si he llegado a ver más lejos, fue encaramándome a hombros de gigantes.” atribuïda a Newton, i que conté aquesta idea de conèixer les teories dels ‘gegants’ passats i contemporanis per tal de desenvolupar el treball propi.

La utopia i la idea artística en cert sentit tenen formes similars, ja que ambdues parteixen de l’imaginari de quelcom que encara no existeix com a tal (però que al cap i a la fi és la unió o modificació d’elements existents) i ambicionen ser, en un futur, realitat: la utopia convertida en pla o sistema que reemplaci o modifiqui l’anterior i la idea artística en obra que introdueixi o modifiqui una idea.

És similar, també, el desterrament que pateixen. Un desterrament que obeeix a un mateix actor, la dictadura del pensament racional i científicotècnic. Un pensament que es presenta com a oposat al somni i la imaginació, que relega a aquestes a una categoria de dubtosa credibilitat, a evitar si es vol ser una persona o una societat coherent, avançada i amb èxit. És molt comú, per tant, que les idees que no es poden implantar immediatament amb l’aval de la ciència siguin rebutjades, de la mateixa manera que un gruix important de la societat repudia el paper dels artistes considerant-los innecessaris en el context actual. No és estrany sentir que les utopies i l’art són fruit de la bogeria. Però si, seguint aquesta lògica, entenem la bogeria com a pensament que se surt de la norma i la racionalitat extrema, potser el camí cap a imaginar una educació millor passi per la bogeria.

La utopia entesa, en paraules de Rafael del Águila (1984) com “(...) una perspectiva emancipatoria que espera que los hombres encarnen una praxis autoliberadora.” (p.38)

3.3. Currículum jeràrquic: El confinament de les arts a la perifèria del sistema educatiu

“La separación tácita entre sentimientos y conocimiento, entre emociones e intelecto, sobre la que la educación tradicional se sustenta —y que los recientes hallazgos de la neuroeducación desactiva— constituye la base de la exclusión de las artes hacia la periferia de la educación.” (Acaso, 2018, p.62)

L'estructura actual del sistema educatiu ha conferit a les ciències i les llengües el caràcter de 'troncals', mentre que les altres assignatures d'humanitats i expressió han quedat relegades a un segon pla com a assignatures irrelevantes. Les hores lectives reservades a les arts s'han anat reduint fins a la situació actual, en la qual el marge d'acció de l'art als instituts és pràcticament inexistent.

A més, el posicionament que han adoptat la Visual i Plàstica i el Dibuix als instituts no ha ajudat a revertir aquesta situació, sinó més aviat el contrari. Aquestes han adoptat el rol d'una assignatura més, desvinculada i aïllada de la resta. Aquest rol ha perjudicat especialment a l'art dins dels centres educatius, ja que, en desvincular-se, ha perdut la seva essència. L'art per l'art no existeix, o almenys no existeix com a fet necessari. En negar el vincle amb altres elements i apel·lar a la creativitat pura, l'art perd la seva essència i, per tant, es converteix en quelcom prescindible.

El Dibuix i la Visual i Plàstica es miren a si mateixes, recreant-se en els grans ideals romàntics de l'art: Geni Creador, Creativitat Innata, Imaginació Lliure, Expressió! Però oblida que aquests ideals en si mateixos no són res, són paraules buides de contingut. Que la puresa que se'ls atribueix no existeix com a absència d'influència sinó tot el contrari, la seva puresa (si és que se li vol dir així) prové de la frescor i la llibertat amb la qual tracen vincles i ponts constants entre els elements que conformen la vida i l'imaginari.

Sovint, les tasques en forma de làmines o exercicis d'una sola classe que conformen les assignatures de Dibuix i Visual i Plàstica, apel·len a la creativitat pura, a la imaginació com a element intrínsec i desconnectat de l'exterior. Davant d'aquest requeriment, l'alumnat queda exposat a un buit que només en alguns casos resol amb una bona tècnica o amb la sort d'un món interior ric i generat, de ben segur, per múltiples experiències vitals i connexions amb el dia a dia. La major part dels alumnes cauen en l'angoixa o l'apatia en no trobar el camí per plasmar en el paper aquell ser imprecís que és la creativitat. Només aquells que, de forma autònoma, entenen que la creativitat sorgeix de la vida, s'aventuren a traçar vincles entre els diferents elements que conformen el seu dia a dia: família, somnis, amics, experiències, elements d'altres assignatures, records, desitjos... a través del dibuix, la pintura, el collage o quin sigui el suport que el/la docent hagi plantejat. Els altres, o bé apel·len a la traça en la còpia d'algun element que els envolta física o mentalment, o bé,

moguts per la pressió de l'entrega obligada, copien amb desgana el que els companys i companyes amb més traça o autonomia van creant.

D'aquesta manera l'art es converteix en un camp reservat per a uns pocs mentre que els altres no tenen la possibilitat d'accedir als beneficis que l'art ofereix com a forma de pensament, relació i reflexió. La major part dels alumnes, en perdre la possibilitat d'expressar-se, pensar i relacionar a través de l'art, perden també la possibilitat de rebre una educació integral.

“La libertad de la imaginación sin límites no puede ser un privilegio de los artistas profesionales, sino que tiene que ser parte de toda actividad que se enfrenta a lo desconocido. La educación bien entendida es justamente un enfrentamiento con lo desconocido, mientras que el enfrentamiento con lo conocido es entrenamiento.” Luis Camnitzer en (Acaso, 2018, p.17)

Als centres educatius, l'art ha caigut al parany de la compartimentació creient que podia viure i reivindicar-se des d'una perspectiva centrípeta, recurrent a si mateix. D'aquesta forma l'ensenyament de les arts s'ha condemnat a si mateix a enfonsar-se en la falta de material relacional amb el qual treballar. Ha contribuït, en el seu egocentrisme, a la formació d'una idea general de l'art com a element prescindible dins de l'educació secundària i al consegüent arraconament a la perifèria del sistema educatiu.

4. MARC TEÒRIC

4.1. La compartimentació del saber: L'arbre del coneixement

Si bé avui en dia els arbres es comencen a comprendre com a parts interconnectades d'un sistema més ampli (parts d'una estructura rizomàtica), històricament s'ha entès els arbres com a éssers finits. De fet, va ser l'home qui va convertir l'arbre en un ser finit en comprendre “(...) la naturaleza como proceso de producción” (Deleuze & Guattari, 1985, p.13). Fruit d'aquesta distinció home-natura, l'home va aprendre a domesticar la natura, a cultivar i trasplantar els arbres a espais reclosos en benefici propi.

Aquesta visió de l'arbre com a ser finit va marcar el model d'arbre del coneixement (arbre de Porfiri, arbre de Ramon Llull...) en el qual, encara avui, es basa el sistema educatiu públic català i espanyol. L'arbre del coneixement segueix un esquema taxonòmic en el qual els elements queden distribuïts de forma unidireccional, aïllada i jeràrquica. L'arrel dóna origen a múltiples branques que es van alçant fins a arribar als elements de més importància (fig.2).

“La idea de árbol sugería una distinción entre dominante y subordinado, entre tronco y ramas. (...) La imagen del árbol ilustra un fenómeno central en la historia cultural: la naturalización de lo convencional o presentación de la cultura como si se tratase de naturaleza, del invento como si fuese un descubrimiento. Esto implica negar que los grupos sociales son responsables de las clasificaciones, con lo cual se refuerza la reproducción cultural y se opone resistencia a la innovación”. (Burke, 2002, p.118)

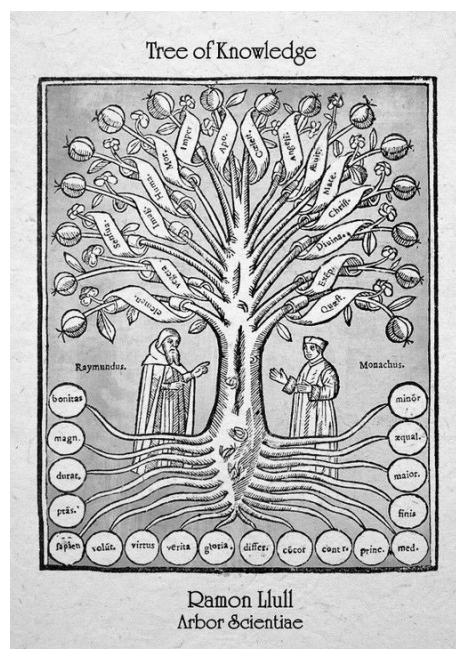


Fig.2: Arbre del coneixement de Ramon Llull

En la societat occidental, les elits del poder s'han esforçat, des de fa segles, en categoritzar i organitzar totes les facetes de la vida, el pensament i el coneixement, buscant crear una massa social ignorant i submissa. En aquest procés es creen camps de coneixement que agrupen elements semblants.

La compartimentació de l'educació en assignatures aïllades obeeix a un esquema inaugurat per la societat industrial, que comprenia l'educació com a preparació dels alumnes per al lloc de treball. D'aquesta manera es formava a alumnes molt ben preparats per a desenvolupar tasques concretes dins del món laboral. Però d'altra banda es va deixar de banda el sentit d'unitat de l'educació, i la capacitat de les persones de pensar de forma completa es va veure suplantada per al coneixement

profund d'un àmbit de la vida i la ignorància en la resta d'àmbits. En el procés per a esdevenir treballadors les persones van convertir-se en tècnics sense capacitat de reflexió.

Però finalment, fora d'aquesta conceptualització fragmentada i obsessiva, el món i la forma en com el percebem és un tot. Un tot complex i viu. Avui en dia l'arbre ja no és el ser finit que es creia, com tampoc ho poden ser les matèries que conformen el sistema educatiu.

4.2. El rizoma com a base teòrica: Introducció al rizoma de Deleuze i Guattari

El rizoma és un concepte filosòfic desenvolupat per Gilles Deleuze i Félix Guattari.

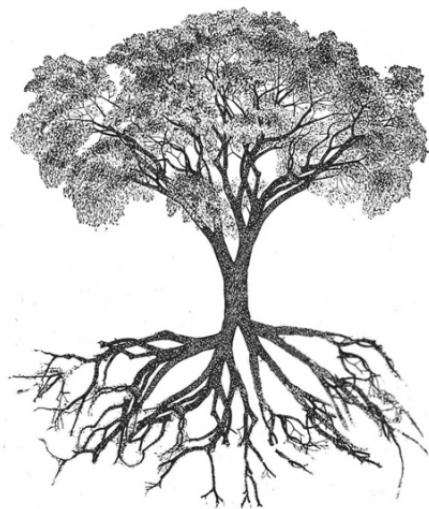
Deleuze i Guattari van adoptar aquest terme de la botànica. Entendre l'origen botànic del terme és clau per a entendre'n l'aplicació en altres camps com són la filosofia i l'educació. En botànica el rizoma és una tija subterrània que creix de forma horitzontal ramificar-se en qualsevol punt en arrels i formant nusos, brots i tubercles. Els rizomes creixen indefinidament. Durant els anys, les parts més velles moren i, simultàniament, creixen nous brots, d'aquesta manera poden cobrir grans àrees de terreny. El rizoma pot funcionar com a arrel, tija o branca sense importar la seva posició en la planta.

De la mateixa manera, en filosofia el rizoma s'utilitza com a model epistemològic per entendre i estudiar el coneixement. El concepte botànic serveix per a exemplificar un sistema cognoscitiu en el qual no hi ha punts centrals que es ramifiquin segons categories o processos lògics estrictes. En aquest model epistemològic, l'organització dels elements no segueix línies de subordinació jeràrquica, sinó que qualsevol element pot afectar o incidir en qualsevol altra. De tal manera que desapareix la concepció de centre.

Si la filosofia s'encarrega d'entendre i estudiar el coneixement, l'educació s'encarrega de transmetre'l i crear-ne de nou. Per tant, podríem dir que aquest híbrid entre filosofia i botànica conformaria un nou sistema educatiu basat en la interconnexió simbiòtica entre camps de coneixement.

L'arbre (visió històrica) i el rizoma com a metàfores:

ÀRBRE	RIZOMA
Estructura Vertical	Estructura Horitzontal
Fixe (les arrels el mantenen immòbil)	Mòbil (creix ramificant-se per allà on pot)
Finit (te un límit de creixement, un principi i un final)	Infinít (creix indefinidament, les parts més velles moren i creixen nous brots)
Jeràrquic (alguns elements són fonamentals i altres no)	No jeràrquic (totes les parts són igualment importants o prescindibles)
Reproductiu (sempre segueix una estructura semblant)	Singular (creix de formes diferents)
Calc (reproductible fins a l'infinít)	Mapa (no reproduceix, construeix)



Tree



Rhizome

Fig.3: 'The Tree and the Rhizome: form vs assemblage' de Katerina Gloushenkova & Kevin Murray

4.2. Principis del Model Rizomàtic aplicats al sistema educatiu

1r i 2n Principis de Connexió i Heterogeneïtat

El primer i segon principis del model rizomàtic són el principi de connexió i d'heterogeneïtat. D'acord amb aquests principis qualsevol matèria o tema a treballar a classe pot ser connectat amb qualsevol altra matèria o tema. Així, lluny de concebre les assignatures com a quelcom tancat en si mateix i amb uns límits preestablerts, les assignatures esdevenen entitats mòbils i flexibles que troben punts d'unió i diàleg amb les altres assignatures i contextos vitals.

A través de la coordinació, el professorat de les diferents àrees poden posar-se d'acord per a treballar simultàniament un tema en concret des de diferents punts de vista. Això possibilita que l'alumnat compregui, de forma més completa i elaborada, temes que, vistos només des d'una àrea, serien assimilats de forma superficial i parcial.

L'hàbit en aquesta forma de treballar, pot impulsar als alumnes a començar a traçar els seus propis vincles entre elements i, així, construir aprenentatges més complets. A més, d'aquesta manera l'alumnat aprèn a aprendre de forma autònoma i a desenvolupar la seva pròpia veu.

L'heterogeneïtat de les connexions és clau perquè, per una banda l'alumnat pugui beneficiar-se de relats i construccions el més completes i elaborades possibles i, per altra banda, que sigui capaç d'entendre i acceptar punts de vista a priori diferents als seus. L'heterogeneïtat en el temari permet apropar-se a la llibertat de pensament i al mateix temps allunyar-se dels perills que comporta la història única. Permet a cada alumne desenvolupar un pensament crític i analític nodrit que l'allunyi de la manipulació i l'apropi a la tolerància i respecte cap als altres.

L'heterogeneïtat és important també per a desmuntar la lògica binària (bo-dolent, correcte-incorreccte, maco-lleig, veritable-fals...) que sovint impera en la societat i en l'educació. Desmuntar la lògica binària significa desmuntar els mecanismes que provoquen la intolerància, els prejudicis i la fe cega en veritats absolutes.

02

Idea:

**Connexions
heterogènies
interdisciplinàries**

La coordinació
entre matèries pot
apropar a un
aprenentatge més
complet i crític.

3r Principi de Multiplicitat

Seguint el principi de multiplicitat, els diferents plans de l'educació (sistema educatiu, escola, aula, casa...) són considerats com a estructures formades per múltiples visions, formes de fer, centres d'interès... que conviuen de forma cooperant i dialogant. Aquestes estructures o dimensions serien flexibles i canviants, en oposició a les tradicionals estructures rígides i formades per veritats inexpugnables.

La història oficial i hegemònica passa a ser una part més, en igualtat de condicions, d'un sistema més ampli. Les visions i creences personals dels alumnes i les famílies troben el seu lloc dins l'aula com a dimensions vàlides dins l'espectre de l'escola.

Les possibles connexions entre conceptes, assignatures, agents educatius... augmenten la trama de la multiplicitat de l'ensenyament i en modifiquen constantment l'estructura. A més, el rizoma considera que cada una de les parts, en connectar-se amb altres, canvia de naturalesa. Per tant, les idees fixes i eternes deixen d'existir en entrar en relació amb altres idees, on es modifiquen i es sumen significats.

L'objectiu a assolir seria, doncs, que l'aula i l'escola es convertissin en aquell llibre ideal que descriuen Deleuze y Guattari (2004): “El libro ideal sería, pues, aquél que lo distribuye todo en ese plan de exterioridad, en una sola página, en una misma playa: acontecimientos vividos, determinaciones históricas, conceptos pensados, individuos, grupos y formaciones sociales.” (p.14- 15). Una escola i una aula formades per un currículum flexible i també per les experiències prèvies dels seus integrants, les vivències diàries que s'hi produeixen, el context sociocultural i polític canviant, els estats ànims de cada un dels individus, els esquemes relacionals i els seus moviments... Totes aquestes dimensions passen a ser tingudes en compte en el context educatiu i no ignorades o reprimides com s'ha fet tradicionalment en pro d'un currículum fix i inalterable. Es considera que, tingudes en compte, aquestes dimensions sumen, augmenten la multiplicitat en enriquir-se les connexions.

03

Idea:
Currículum pluridimensional

Les dimensions aportades per tota la comunitat educativa es veuen com a vàlides i són susceptibles de ser incloses en el currículum.

4t Principi de Ruptures Asignificants

El principi de ruptures assignificants tracta, en paraules de Deleuze i Guattari (2004): Fer front “(...) a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una.” (p.15).

El sistema educatiu actual està plegat de talls significants que compartimenten la vida de l'alumnat. Per una banda, l'escola i la vida queden totalment separats. En entrar per les portes del centre educatiu allò que l'alumne porta de l'exterior queda, en la gran majoria de casos, aparcant i oblidat. No hi ha cabuda dins les aules per a les vivències de l'alumne. S'oblida així allò que va evidenciar John Dewey (1977) quan va dir: “La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior.” (p.3). Es nega la influència de l'ambient i la vida pròpia en l'educació, l'educació com a experiència vital, encapsulant-la com a quelcom apartat de la vida. En aquesta separació entre vida i escola es corre el risc que l'escola es converteixi en una aturada de la vida que tracta inútilment de substituir-la. En paraules de Dewey (1977): “La educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte.” (p.3).

D'altra banda, les assignatures, i sovint també les tasques concretes que les componen, se succeeixen les unes a les altres com a unitats independents i desvinculades. Dins d'un mateix dia els alumnes poden arribar a tindre fins a set o vuit assignatures que se superposen les unes a les altres en qüestió de minuts i de forma abrupta i desconnectada.

Seguint el principi de ruptures asignificants, l'educació hauria de seguir de forma coordinada unes 'línies de fuga' que apuntessin a direccions noves. A més aquestes línies podrien trencar-se o interrompre's en qualsevol part i qualsevol moment per a atendre altres qüestions, però mai de forma total i permanent. Posteriorment podrien ressorgir de nou tot creant aliances amb les noves qüestions aparegudes.

D'acord amb aquest principi, seria positiu que aquestes línies vinculessin i tracessin ponts entre el dins i el fora de l'escola. Al mateix temps, el treball a realitzar a l'aula hauria de ser flexible per tal de possibilitar que es tractessin aquells temes que necessiten atenció en comptes d'ignorar-los. Pot ser positiu i enriquidor vincular temes externs al temari com poden ser les problemàtiques sorgides en el grup classe amb temes que pertanyen a l'àrea d'estudi.

04

Idea:

No a les fronteres

Possibilitar la interrelació entre els diferents plans que conformen l'educació-vida.

5è i 6è Principis de cartografia i calcomania

A partir dels principis de cartografia i calcomania podem diferenciar entre una educació oberta i capaç de generar connexions noves amb múltiples i heterogènies dimensions i una educació tancada i obstinada a reproduir-se a si mateixa. L'estructura rizomàtica adoptaria el mapa mòbil, desmuntable i susceptible de rebre modificacions constantment, mentre el calc representaria l'estratègia reproductiva i immòbil promoguda per l'estructura arbòria i l'educació tradicional.

No obstant això, el rizoma rebutja la idea d'oposició binària i per tant contempla que un mapa pot esdevenir calc i un calc pot esdevenir mapa. Així i tot, Deleuze i Guattari alerten del perill que suposa el calc, com a símptoma de l'estructura arbòria, de caure en punts morts, poders significants i territorialitats rígides.

El rizoma pot començar a créixer a partir de qualsevol part i, en trobar-se una altra part de la seva estructura o amb un altre rizoma té la capacitat d'unir-s'hi i modificar-se mútuament. Amb aquesta nova metàfora Deleuze i Guattari introdueixen la capacitat del mapa de ser iniciat des de qualsevol punt. En educació, això vindria a dir que un mapa rizomàtic el pot començar a traçar un alumne a partir de les seves vivències personals, una professora a partir d'un exercici que presenta, un grup d'alumnes i un professor que inicien un debat entorn un tema concret o l'escola que organitza una jornada dedicada a una temàtica en concret.

Deleuze i Guattari (2004) inicien el capítol introductori del seu llibre 'Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia' amb aquestes paraules: "El Anti - Edipo lo escribimos a dúo. Como cada uno de

nosotros era varios, en total ya éramos muchos. Aquí hemos utilizado todo lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano.” (p.9). Conceben el seu llibre com un mapa iniciat per ells com a rizomes autònoms que s’uneixen per a créixer i crear un mapa més ampli. De la mateixa manera, qualsevol dels actors que componen el sistema educatiu, com a rizomes en si mateixos, poden iniciar un procés d’obertura i connexions, en el qual es converteixen en iniciadors d’un nou mapa del qual formaran part en igualtat de condicions amb les noves incorporacions.

El mapa no reproduceix, construeix. Per tant el coneixement no s’entén com a quelcom finit, assolit i reproduïble, sinó com a quelcom infinit, que es pot construir i reconstruir constantment (fig.4).

05

Idea:

**Mapa en
construcció**

L’educació entesa
com a mapa en
construcció i
sempre
modificable.

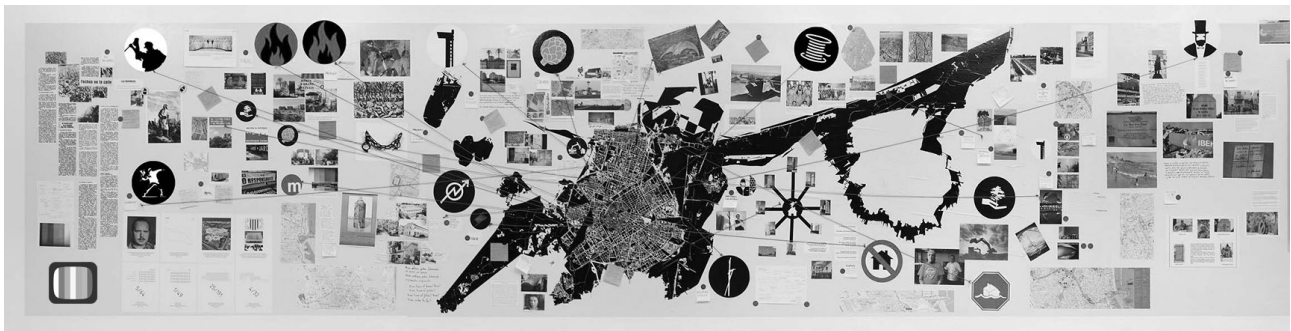


Fig.4: Fragment de ‘Mapa de Valencia / Polivalencias’ de Rogelio López Cuenca

5. METODOLOGIA

5.1. L'art com a matèria rizomàtica: Estructura rizomàtica en l'ensenyament de les arts

“(…) la teoría estética no se limita a ser una comprensión del fenómeno artístico, sino (…) un modelo de pensar, alternativo a la racionalidad científico-tecnológica dominante, que se caracteriza por no suprimir las contradicciones sino por hacer de las contradicciones el núcleo y motor del pensamiento. Si la racionalidad instrumental pretende eliminar las tensiones, (…) el pensar estético, por el contrario, asume la imposibilidad de resolver las contradicciones por la vía de su disolución(…) la experiencia estética proporciona un modelo de reflexión capaz de habitar la contradicción sin resolverla.” (Adorno, 2007)

L'art és matèria rizomàtica. L'acte artístic sempre va vinculat a altres elements: experiències, natura, ciències, cultura popular, història, matemàtiques... Beu dels diferents components que conformen la vida i en retorna una nova mirada, una nova reflexió, una nova connexió.

De fet, molts crítics d'art consideren l'art postmodern com una revisió crítica del món. En aquest procés de revisió, sovint s'utilitza l'apropiació com a forma d'iniciar la construcció de l'obra i relacionar-la amb elements externs. Com assenyala Efland (2003): “(…) el divorcio entre los contenidos politicosociales y el arte, así como el ideal de una actitud estética desinteresada, constituyen rasgos esencialmente modernos que han dejado de ser viables en el mundo de hoy.” (p.35)

L'ensenyament artístic dins les escoles ha de recuperar la seva naturalesa relacional per tal d'actualitzar-se i tornar a ser rellevant. Les activitats i obra que es realitza dins de les classes d'art haurien de relacionar-se amb el context sociocultural, espacial i temporal en el qual s'ubiquen. A més haurien de fer-ho amb l'ambició d'esdevenir interessants i rellevants, tot fugint de l'estètica vàcua i repetitiva que tradicionalment produeixen les tasques artístiques a les escoles.

És aquesta estructura natural la que permet que l'art serveixi de nexa entre àrees del coneixement i la vida que d'altra forma potser viurien aïllades. L'art converteix el coneixement en xarxa. En una educació compartimentada en assignatures aïllades, es pot convertir en el motor que generi noves relacions i que, amb el temps, doni un sentit d'unitat a tot el sistema educatiu. Un sistema rizomàtic on les diferents matèries depenen les unes de les altres i s'enriqueixen entre si. Allò que fins al

06

Idea:
**Influències
necessàries**

Enriquir
l'ensenyament
artístic a través del
vinçle i la
influència del
context educatiu i
sociocultural.

moment era susceptible de ser prescindible pel seu aïllament, ara es torna fonamental com a part d'un sistema més ampli.

Exemple d'activitat rizomàtica: **Show & Tell**

El Show & Tell és una activitat que es pot realitzar amb persones de totes les edats i que, en l'educació secundària, pot donar molt bons resultats. Permet als alumnes vincular el treball a classe amb la seva vida personal i així resignificar tant l'educació com el seu dia a dia. L'educació es converteix en part de la vida i la vida en part de l'educació.

El procediment és senzill:

- El/la docent demana als/les alumnes que portin un objecte que sigui important per a ells/elles i escriguin un text explicant la importància d'aquell objecte.
- El dia de les presentacions el grup es reuneix, a poder ser, al voltant d'una taula gran. D'aquesta forma es genera un ambient més íntim i proper.
- L'ordre de les presentacions obeeix, a ser possible, a les relacions que els alumnes vagin traçant entre els objectes i històries presentats pels companys i el seu propi. Així es genera una xarxa d'objectes i històries que transfereixen al conjunt un sentit d'unitat.
- Cada alumne mostra el seu objecte al grup i relata la seva història.
- Un cop finalitzada la presentació es fa una ronda oberta de preguntes i reflexions entorn la presentació. El docent pot tractar de relacionar la presentació amb elements del temari.
- Aquesta activitat no persegueix uns resultats preestablerts així que no contempla l'avaluació qualitativa. No s'avalua el que sinó el com: com es presenta l'objecte, l'atenció cap a les presentacions dels companys/es, preguntes i reflexions entorn les presentacions...
- + Es pot relacionar l'activitat amb l'obra 'Una i tres cadires' de Joseph Kosuth i els significats subjectius i objectius atribuïts als objectes. Així s'introdueix a l'alumnat en l'art conceptual.
- + Es pot demanar als alumnes altres productes relacionats, com per exemple que realitzin una reproducció en qualsevol suport de l'objecte. D'aquesta forma treballen la creació artística relacionada amb elements físics i experiències vitals.

5.2. L'art com a matèria aglutinadora

“El arte es una metadisciplina que sirve de sombrilla a todas las disciplinas.” Luis Camnitzer en (Acaso, 2018, p.17)

A través de l'art omplir les bretxes que separen les assignatures. L'art permet crear significat allà on abans hi havia buit. L'art pot esdevenir la matèria transversal que traci ponts entre assignatures i entre el dins i el fora de l'escola.

En els últims anys s'han començat a implementar metodologies com el treball per projectes que intenten afrontar les problemàtiques sorgides de la compartimentació de l'educació en assignatures aïllades, buscant la transversalitat entre assignatures. No obstant això, aquestes estratègies tan sols atallen aquesta problemàtica de forma puntual i parcial, per tornar, tot seguit, a la compartimentació sistemàtica.

El potencial de l'art dins del sistema educatiu és enorme, però aquest no s'ha aprofitat fins ara perquè, en el seu aïllament, ha perdut el més important, el seu poder d'unió i vincle. Des de la perifèria del sistema, relegada a una posició secundària i prescindible, l'educació artística corre el perill de desaparèixer del sistema educatiu.

Així, per molts bons docents que hi hagi a les escoles per molt bona que sigui la voluntat dels equips directius i docents dels centres, cada assignatura ha de complir amb un currículum específic i ajustat, que provoca que, al final, cada docent s'encarregui única i exclusivament de la seva assignatura.

Fa falta un element que faci d'eix vertebrador del sistema educatiu. Una matèria que es posi enfront del canvi, que vegi més enllà de si mateixa i impulsi el potencial dormit de l'escola de ser un espai necessari. Que jugui un paper clau en la vida i desenvolupament complet de l'alumnat. L'art ha de deixar de ser una simple assignatura més i convertir-se en el motor que necessita l'educació. D'aquesta manera, podrà traçar els vincles i connexions entre matèries que conformin el sentit d'unitat de l'escola i l'assoliment d'una educació integral en benefici de la societat futura.

En definitiva, l'art pot esdevenir, gràcies a la seva capacitat comunicativa i expressiva i al seu caràcter obert, la matèria aglutinadora que ajudi a assolir una educació més rizomàtica i en xarxa.

07

Idea:
**L'art com a
matèria
transversal**

L'art pot esdevenir
la matèria que
vinculi els
diferents plans i
disciplines de
l'educació.

5.3. El perill de la història única: Una història de l'art més paritària

“Las historias importan. Importan muchas historias. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla.” (Ngozi Adichie, 2018, p.28)

En les diferents assignatures que conformen l'educació pública d'avui en dia, des de les ciències socials fins a la història de l'art, es fa ús i s'ensenya La Història. Una història explicada des de l'etnocentrisme europeu, blanc i masculí. Sovint, aquesta història s'ensenya com a quelcom únic i veritable. No obstant això, la història és una construcció polititzada, alterada i que ignora multitud d'episodis i contextos en benefici de l'establishment, les classes dominants que ostenten el poder.

En termes educatius seria un gran pas que la història (social, cultural, de l'art, de la filosofia, de la literatura...) es deixés d'explicar en termes de linealitat, unicitat i veracitat jeràrquica. L'estructura rizomàtica es presenta com a alternativa mitjançant la qual traçar relacions entre esdeveniments, obres, persones... que no obeeixin només al seu context específic, correlació temporal i jerarquia, sinó també a altres aspectes com poden ser la influència entre cultures, les relacions entre individus o el rebuig a l'estatu quo. D'aquesta forma, entra la possibilitat de visibilitzar col·lectius, moviments o esdeveniments que la història oficial ignora. Si bé és impossible aconseguir explicar la totalitat de la història, és important que aquesta impossibilitat es faci evident en oposició a la història única, abastable i de fàcil comprensió que imposa el sistema. Mostrar que l'estructura convencional no és simplement un reflex de la naturalesa, sinó que és el resultat de la distribució del poder i l'autoritat en el món. Tindre en compte la impossibilitat d'una història única pot contribuir a crear una societat més igualitària.

08

Idea:

La història com a construcció

Mostrar la història com a construcció pot ajudar a revertir les desigualtats socioculturals.

Ensenyar a l'alumnat a llegir de forma crítica i reflexiva la història, qualsevol història, oferir-los les eines necessàries per a que puguin desconstruir i analitzar les històries vestides de veritat que rebran constantment del seu entorn sociocultural.

La història tendeix a l'etnocentrisme, a situar en el centre la cultura pròpia i a partir d'aquesta mirar la resta. Aquest és un fet que podríem arribar a classificar com a natural: un creix en una determinada cultura i per tant mira a través d'aquesta. Però és important tindre present en tot moment aquesta cosmovisió personal, social i cultural per tal de no construir discursos discriminatoris i vestir de veritat qüestions que són subjectives d'un mateix o d'una cultura en concret.

L'organització tradicional de la història de l'art a Occident es basa en la successió de moviments artístics. Aquests moviments artístics es desenvolupen exclusivament a Occident i obeeixen a un dogma que atribueix les qualitats creatives a l'home blanc i occidental. Per tant, la major part de la història de l'art queda monopolitzada per aquest, mentre que tots els altres individus i col·lectius (dones, persones amb colors de pell diferent, persones de territoris externs a Europa i Nord-amèrica...).

Intentar revertir la jerarquia imposada per la història única és intentar revertir que, com diu Marina Garcés, hi hagi “(...), hay gente sin historia y hay gente sin filosofía. Pero lo que no hay, ni puede haber, es gente sin ideas y gente sin historias.” (Ngozi Adichie, 2018: p.33)

Aquesta tasca requereix d'un esforç considerable per part del professorat, ja que aquells col·lectius que tradicionalment no han entrat en història oficial, han generat una quantitat molt menys nombrosa de documentació i narració històrica que aquells dominants i amb uns mecanismes de difusió i propaganda més potents.

Com pot l'estructura rizomàtica ajudar a revertir la desigualtat de la història de l'art?

Explicar la història de l'art utilitzant estructures i formes de relacionar obres diferents de la tradicional linealitat centrada en Occident pot possibilitar que formes d'art que quedaven excloses dels moviments oficials tinguin cabuda en termes d'igualtat. El rizoma permet crear vincles infinits entre obres d'art que trenquen les barreres de la desigualtat imposades per la història dominant. Així, per exemple es poden estructurar les classes entorn a temes clàssics com el retrat, el bodegó o el paisatge, presents a totes les èpoques i cultures, o temes que tracin relacions diverses com poden ser: la relació entre art i migració, art i identitat, color i forma, mites i llegendes en l'art, l'espai habitable com a obra...

En el llibre ‘La educación en el arte posmoderno’, Arthur D. Efland (2003) assenyala que: “La educación del arte multicultural también puede sensibilizar a los estudiantes en cuestiones relacionadas con la opresión y la desigualdad e iniciarlos en cuestiones morales.” (p.34). Així, per a revertir la desigualtat no només s'haurien d'utilitzar estratègies per a construir una història més igualitària, sinó que s'hauria de mostrar i reflexionar entorn les desigualtats del passat. Ensenyar a qüestionar-se les assumpcions socials i històriques.

09

Idea:

**Estructures
històriques no
jeràrquiques**

Construir la
història a través
de la relació
horitzontal i no
jeràrquica.

5.4. Els professors com a professionals de la reflexió

Tradicionalment el sistema educatiu s'ha caracteritzat per fer ús dels docents com a transmissors d'un saber institucionalitzat i rígid comprès en el currículum de les diferents assignatures. Les assignatures contenen uns sabers ja assolits i tancats i per tant només queda lloc per a la transmissió i l'assoliment d'aquests.

D'aquesta manera, l'aula es converteix en un espai on el professor, com a portador d'un currículum preestablert, s'encarrega d'assegurar-se que l'alumnat aprèn els seus continguts. No hi ha lloc per a la reflexió crítica ni per a tractar qüestions relacionades amb la realitat immediata de l'alumnat. Tant el docent com l'alumne adquireixen un rol passiu, l'un com a transmissor, l'altra com a receptor.

Henry A. Giroux (1997) escriu:

“(Los profesores) son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula.” (p.171)

Contra aquesta reducció dels docents com a tècnics, Giroux (1997) advoca per a una visió dels professors com a ‘professionals de la reflexió’. Les activitats plantejades han de fomentar el pensament reflexiu i crític de l'alumnat en oposició a la recerca de la repetició proposada per l'educació tradicional. El disseny de les classes ha de ser clar i acurat però suficientment flexible com per adaptar-se a les circumstàncies canviants de l'aula i de les parts que la conformen.

El coneixement passa a ser vist com a quelcom variable i en construcció constant. Així, tant professor com alumnat tenen la possibilitat de contribuir a generar i construir saber a partir no només del temari sinó també de les seves

experiències individuals i col·lectiva. L'aula adquireix una estructura rizomàtica en forma de xarxa on les diferents parts s'integren dins d'un tot que evoluciona i es transforma constantment. La conclusió de les tasques no té per què ser totalment tancada sinó que pot deixar preguntes obertes a la reflexió. Els comentaris o mètodes d'avaluació del professorat han d'estar encaminats a l'obtenció d'un grau de confiança i capacitat crítica (i autocrítica) que possibiliti l'autonomia de cada alumne que el/la faci capaç de generar pensament propi.

El professor manté el seu paper com a procurador de coneixement però més important encara, ensenya a qüestionar-lo, a debatre entorn les seves màximes i a modificar-lo inserint nous elements i transformant-ne els existents.

L'equip docent manté una relació i coordinació constant per tal de dissenyar accions i continguts que tinguin coherència i sentit d'unitat. A més, és indispensable que el professorat es formi

10

**Idea:
Educar en la
reflexió**

L'aula es presenta com un espai obert de debat i reflexió on desenvolupar l'esperit crític.

permanentment per tal, no només d'actualitzar-se, sinó per a generar noves connexions que augmentin la seva capacitat d'ensenyar de forma rizomàtica i mantinguin activada la seva curiositat i motivació per l'educació. L'aprenentatge rizomàtic és més exigent amb el professorat, ja que li requereix que tingui coneixements més amplis i diversos (i no únicament de la seva àrea d'estudi) i que estigui preparat per afrontar situacions, preguntes o canvis imprevistos. No obstant això, aquesta exigència pot contribuir a millorar la qualitat de la docència i a resignificar i revalorar l'ofici.

Al cap i a la fi el/la docent ajuda a l'alumnat a aprendre a aprendre per tal que disposi dels recursos necessaris per a formar-se de forma constant dins i fora de l'aula.

5.5. Pedagogia de l'autonomia: Fomentar la participació activa de l'alumnat

Tradicionalment l'aprenentatge s'ha desenvolupat entorn un temari preestablert i tancat que l'alumne ha d'assolir en acabar el curs acadèmic. Dins d'aquest sistema, l'alumnat es percep a si mateix com a irrellevant, entenent que els objectius últims als quals es dirigeix estan predefinits i són immutables a la seva participació. D'aquesta manera, tant alumnat com docents queden relegats a la funció de tècnics encarregats de reproduir i transmetre respectivament uns continguts elaborats per tercers externs al context de l'escola.

No obstant això, l'aprenentatge és més efectiu i significatiu quan permet a l'alumnat participar de forma activa. En aquestes circumstàncies l'alumne es percep com a necessari i troba la motivació i l'estímul per a esforçar-se i treure el màxim profit al seu procés d'aprenentatge.

El caràcter de l'educació rizomàtica és obert i en construcció constant i, per tant, en la seva base recau la necessitat que els subjectes que hi participen ho facin de forma activa, transformant-la i construint-la d'acord amb el seu propi context, inquietuds i circumstàncies canviants.

Així el rizoma fuig de la visió que considera als alumnes com a simples receptors d'un saber institucionalitzat, la qual cosa els condemna a la passivitat i la reproducció mecànica i despersonalitzada dels continguts tractats a classe, i, en el seu lloc, l'alumnat es contempla com a element necessari en la construcció del temari. L'educació rizomàtica té en compte que tots els alumnes han viscut

11

Idea:

La participació activa com a estímul

L'alumne se sent més estimulat i predisposat a aprendre quan la seva participació forma part de l'aprenentatge.

situacions vitals diverses i tenen experiències prèvies. Aquesta experiència vital s'integra a l'aula i passa a formar part del material amb i sobre el qual treballar.

Idear i implementar tasques més obertes en les quals l'alumnat pugui arribar a respostes més elaborades i pròpies. Relacionar les classes i activitats amb el context immediat de l'alumnat pot possibilitar que aquests se sentin més motivats i trobin més sentit a l'estudi i que, per tant, el seu aprenentatge sigui més significatiu.

“El objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria esta intervención.” Peter McLaren en (Giroux, 1997, p.13)

L'estructura rizomàtica de l'educació situa a l'alumne en una posició canviant dins del context escolar, així els rols que desenvolupa són múltiples. Per una banda se situa en el centre en tant que punt d'unió entre els diferents agents que conformen la comunitat educativa i destinatari final dels seus esforços. Per altra banda, participa de forma activa en el seu propi aprenentatge. En primer lloc, com a part fonamental de l'escola, l'alumnat participa en les decisions que es prenen al centre, i en la promoció del correcte funcionament del centre: vetllant per la neteja, el respecte, l'ordre, el reciclatge, la comunicació entre les diferents parts... Una forma de fer-ho pot ser mitjançant rols rotatoris a través dels quals cada alumne s'encarregui i assumeixi la responsabilitat d'unes tasques durant un període de temps. Així, a través de l'aprenentatge experiencial, l'alumne aprèn a actuar de forma conscient i crítica en la presa de decisions tant dins com fora de l'aula. Ensenyar als estudiants a reflexionar sobre el seu paper i els seus propòsits dins i fora del centre, a no ser complaents i passius amb el seu procés d'aprenentatge.

L'alumnat és motivat a desenvolupar i enriquir la seva pròpia veu. Participa donant el seu punt de vista i les seves reflexions entorn els temes tractats i escoltant les opinions i reflexions dels i les companyes. L'escolta oberta i freqüent d'altres punts de vista promou la tolerància i el respecte cap als altres.

5.6. Enderrocar els murs: La comunitat d'aprenentatge

Obrir l'escola al context que l'envolta, fer-la particip de la vida del barri, possibilitar que les famílies s'involucrin d'una forma més activa en l'educació dels nens i nenes, són algunes de les tasques pendents dels centres d'educació pública.

La concepció de l'escola com a entitat tancada i aïllada del context que l'envolta xoca diametralment amb el concepte d'educació rizomàtica. L'estructura rizomàtica de l'educació passa

necessàriament per integrar l'escola en el context en el qual s'ubica i, també, en integrar el context dins l'escola.

La desconexió habitual entre els dos principals agents de l'educació dels nens i nenes, l'equip docent i les famílies, pot provocar, en primer lloc, possibles missatges contradictoris per als alumnes/fills i, en segon lloc, una confrontació entre les dues parts implicades, entorn com s'entén l'educació. Mitjançant el diàleg i la interrelació continuada, família i escola poden enriquir-se mútuament i sumar forces per a donar la millor educació possible a l'alumnat i fomentar la cohesió i la solidaritat.

La Comunitat d'Aprenentatge s'introdueix com a model amb el qual construir un diàleg permanent entre el dins i el fora de les parets de l'escola. Així doncs, totes les parts implicades en els processos d'aprenentatge dels nens i nenes uneixen forces i es coordinen per tal que les interaccions i activitats que es duen a terme tant dins com fora de l'escola tinguin una coherència interna i sentit d'unitat. Aquesta forma de concebre l'educació supera la idea tradicional que els centres d'aprenentatge formal són els únics i/o veritables portadors de la veritat en termes educatius. Per tant, el diàleg entre escola i família ja no obeeix al que Habermas (1999) anomena 'pretensions de poder', en les quals la família hauria mantingut una posició d'inferioritat respecte a l'estatus oficial de l'escola, sinó a 'pretensions de validesa', en les quals les veus i opinions de les famílies són considerades igualment vàlides i per tant mereixedores de ser escoltades i tingudes en compte.

L'escola esdevé l'epicentre i punt de reunió i unió de les diferents parts que conformen l'educació de l'alumnat, mantenint un diàleg i una atenció permanent amb els diferents contextos socioculturals que l'envolten. Contempla la diversitat sociocultural com a potencialment enriquidora i per tant en fomenta la visibilitat i el treball comunitari, intersocial i intercultural.

En contemplar totes les procedències, cultures i famílies com a igualment vàlides, l'aïllament, rebuig o menyspreu al nen o nena diferent de la majoria (per procedència, color de la pell, accent...) perd cabuda dins del centre educatiu. En el seu lloc s'instal·la un espai per a una millor convivència i que pot donar lloc a actituds més solidàries que possibilitin la cohesió social dins i fora de l'escola.

L'escola, que fins ara havia estat un organisme tancat en si mateix s'obre a l'espai i la gent que l'envolta i d'aquesta forma esdevé motor de canvi social.

12

Idea:

Unir escola i context

La Comunitat d'Aprenentatge es presenta com a estratègia per a generar noves relacions entre l'escola i el seu context.

5.7. Educació per a un món canviant

“El individuo del mundo líquido se encuentra atrapado entre la necesidad de construirse una identidad propia —en nuestro mundo aún es preciso «ser uno mismo»— y el peligro de que esa identidad constituya un lastre demasiado pesado para continuar el viaje. El modo como resuelve el sujeto postmoderno esta contradicción pasa por «ser uno mismo», sí; *pero no el mismo durante mucho tiempo*. La identidad postmoderna es rizomática, proteica. Su estructura es la de un palimpsesto donde nuevos grafos se inscriben sobre los antiguos desplazándolos, metamorfoseándolos, haciendo de la elaboración de un «yo» siempre renovado una tarea inacabable.” Luis Arenas en (Aragüés i López, 2012: p.54)

L'estructura arbòria, jeràrquica i compartimentada de l'educació es va imposar com una necessitat durant la revolució industrial. El creixement abrupte i desenfrenat en la demanda de treballadors qualificats en els diferents llocs de treballs que van aparèixer, va provocar que l'educació s'adaptés a aquest fet generant un sistema idoni per a la creació d'una força de treball qualificada.

No obstant això, en el context actual les carreres professionals han deixat d'estar tan clares com aleshores, els llocs de treball desapareixen i es creen de nous. En paraules de Bauman (2005): “la naturalesa erràtica y esencialmente impredecible del cambio contemporaneo” (p.31) suposa la impossibilitat de preveure escenaris futurs. En aquest context, preparar als nens i nenes per a desenvolupar feines que molt probablement ja no existeiran o hauran canviat notablement quan arribin a adults ja no és una prioritat.

Avui ja no sembla un imperatiu preparar als nens i nenes per a un mercat laboral clar i específic. Avui moltes famílies i equips docents comprenen l'educació d'una forma diferent. El propi rol de l'escola dins de la societat es veu modificat constantment.

Per tant, els dos grans reptes amb els quals es troba l'educació avui en dia són: la incertesa de cara a un futur no previsible i l'exposició permanent de l'alumnat a les imatges i missatges d'un món hiperconnectat.

Per tant, l'estructura tradicional de l'educació que tenia sentit en un món estable i previsible, ha quedat obsoleta i necessita ser substituïda per una estructura, com el rizoma, capaç d'adaptar-se al context canviat i incorporar i traçar vincles amb els canvis que es produeixen en els diferents nivells de la realitat. L'educació d'avui ha de preparar i donar eines a l'alumnat per desenvolupar unes habilitats i una capacitat de pensament reflexiu que li permetin, al mateix temps adaptar-se a l'entorn mutable i trobar el seu propi camí en un món sobresaturat d'informació.

13

Idea:

**Una educació
menys rígida**

Només des d'una perspectiva més flexible, adaptativa i rizomàtica serà possible que l'educació s'integri i perduri en la societat actual i futura.

6. TRETZE IDEES PER A UNA EDUCACIÓ RIZOMÀTICA

Assolir l'ideal d'una educació rizomàtica requereix fixar objectius, superar reptes, tindre voluntat, imaginació i, sobretot, ser capaços de somiar.

01 La utopia com a inici de canvi

Els somnis, les utopies d'avui, són el primer pas cap a la millora educativa del demà.

02 Connexions heterogènies interdisciplinàries

La coordinació entre matèries pot apropar a un aprenentatge més complet i crític.

03 Currículum pluridimensional

Les dimensions aportades per tota la comunitat educativa es veuen com a vàlides i són susceptibles de ser incloses en el currículum.

04 No a les fronteres

Possibilitar la interrelació entre els diferents plans que conformen l'educació-vida.

05 Mapa en construcció

L'educació entesa com a mapa en construcció i sempre modificable.

06 Influències necessàries

Enriquir l'ensenyament artístic a través del vincle i la influència del context educatiu i sociocultural.

07 L'art com a matèria transversal

L'art pot esdevenir la matèria que vinculi els diferents plans i disciplines de l'educació.

08 La història com a construcció

Mostrar la història com a construcció pot ajudar a revertir les desigualtats socioculturals.

09 Estructures històriques no jeràrquiques

Construir la història a través de la relació horitzontal i no jeràrquica.

10 Educar en la reflexió

L'aula es presenta com un espai obert de debat i reflexió on desenvolupar l'esperit crític.

11 La participació activa com a estímul

L'alumne se sent més estimulat i predisposat a aprendre quan la seva participació forma part de l'aprenentatge.

12 Unir escola i context

La Comunitat d'Aprenentatge es presenta com a estratègia per a generar noves relacions entre l'escola i el seu context.

13 Una educació menys rígida

Només des d'una perspectiva més flexible, adaptativa i rizomàtica serà possible que l'educació s'integri i perduri en la societat actual i futura.

7. CONCLUSIONS

Després de realitzar aquest projecte, d'analitzar el funcionament i l'estructura actual de l'educació pública i de llegir, entendre i vincular les reflexions i propostes de diferents autors i autores, estic més convençut que mai que el sistema educatiu ha de canviar de forma urgent i dràstica la seva estructura i el seu ideari.

Si ve la meva experiència en el Pràcticum m'ha demostrat que hi ha equips docents i centres educatius que treballen per a donar una resposta millor a les exigències educatives dels seus alumnes, és impossible arribar a oferir una educació que al mateix temps sigui coherent amb el moment actual i que respongui a allò que els autors i les autores amb més prestigi han apuntat des de fa més d'un segle, quan el sistema educatiu actual és hereu directe d'un sistema educatiu obsolet, retrògrad i assentat sobre una compartimentació del pensament i de la vida que només genera ignorància i alienació.

És evident, quan un observa amb una mica d'atenció el sistema educatiu, que les successives reformes i modificacions que s'han realitzat en les últimes dècades no modifiquen en cap cas l'estructura del sistema sinó que només li afegeixen capes que el fan no millor sinó més confús. Afegir l'avaluació per competències a un sistema meritocràtic o introduir el treball per projectes a un sistema absolutament compartimentat són només alguns dels exemples que evidencien la incoherència de les 'reformes' que s'han portat a terme. No podem seguir realitzant reformes que es basen en adoptar parts aïllades dels sistemes educatius posats en marxa en altres països o proposats per diferents autors, perquè l'estructura de cada sistema és diferent i adoptar-ne només una part és crear una massa informe de postulats que es contradiuen.

Si reformar és maquillar (sovint amb finalitats partidistes) el sistema, potser el que cal fer no és reformar-lo sinó transformar-lo per complet. Potser aquesta transformació signifiqui no supplantar aquesta estructura rígida per una altra igualment rígida sinó per una estructura flexible, mòbil i capaç de modificar la seva forma en generar noves connexions.

Hi ha desenes de persones que han dedicat la seva vida a revelar les claus dels processos d'aprenentatge, de la construcció del coneixement, dels mecanismes que activen les ganes d'aprendre... Hi ha centenars de centres educatius que han aconseguit reinventar-se i revertir notablement situacions d'abandonament escolar, disputes racials i falta de motivació generalitzada. Hi ha milers de docents que dia a dia s'esforcen per donar el millor de si mateixos, que no tiren la tovallola per cap nen ni nena i els donen el suport que necessiten.

Els canvis importants no són fàcils, però és evident que hi ha gent disposada a intentar fer que l'educació pública sigui el millor que pot ser i aquest camí passa necessàriament per una reestructuració exhaustiva del sistema educatiu.

És possible estructurar les institucions d'educació pública catalanes de forma rizomàtica?

És difícil que, amb la rigidesa i el control tant estructural com de continguts que actualment té el sistema educatiu, sigui possible plantejar una estructura tan flexible i mòbil com és la rizomàtica. No obstant això, crec que dins d'aquesta rigidesa, les escoles i els equips docents tenen cert marge per a escollir com s'organitzen i implementen allò que els hi ve donat. És dins d'aquest marge on estratègies com el pensament rizomàtic poden començar a presentar-se com a alternatives a la rigidesa i la compartimentació de l'ensenyament, i de mica en mica anar convertint la utopia en realitat.

8. REFERÈNCIES

- ACASO, M., MEGÍAS, C. (2018). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- ADORNO, T. W. (2007). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Akal.
- ÁGUILA TEJERINA, R. (1984). *Crítica y reivindicación de la utopía: La racionalidad del pensamiento utópico*. Madrid: Revista Española de Investigaciones Sociológicas.
- ARAGÜÉS, J.M., LÓPEZ DE LIZAGA, J.L. (2012). *Perspectivas: Una aproximación al pensamiento ético y político contemporáneo*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- BAUDRILLARD, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la Modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BURKE, P. (2002). *Historia del conocimiento: De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, G., GUARRARI, F. (1985). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, G., GUARRARI, F. (2004). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DEWEY, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- EFLAND, A. D., FREEDMAN, K., STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Iberica.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GODÓ, J., et al. (2019). Ideas para relanzar la metrópoli. Barcelona: Revista +BM La Vanguardia.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- KRAUSS, R. (2015). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza Editorial.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MERTON, R. K. (1989). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Ediciones 62.
- NGOZI ADICHIE, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.

